

Leena Rantala & Vesa Korhonen

## **Uudet lukutaidot koulun tietokäsityksen haastajina – tapaustutkimus viidesluokkalaisten mediatuottamisesta**

### **Johdanto**

Informaation räjähdysmäisen kasvun on sanottu mullistavan kulttuurin ja yhteiskunnan rakenteita. Usko käänteentekeviin muutoksiin koulutuksessa on 1990-luvun teknologiahyphen jälkeen kuitenkin laantunut. Silti on selvää, että niin kutsutussa informaatioyhteiskunnassa kasvamisen, oppimisen ja tiedon kysymykset liittyvät yhä enemmän luokkahuoneen seinien ulkopuolelle. Lapset oppivat kotona, harrastuksissa ja vertaisryhmissä monenlaisia niin sanottuja uusia lukutaitoja, eli esimerkiksi käyttämään digitaalisia viestimiä tai osallistumaan ja ilmaisemaan itseään uudella medialla. Koulussa uudet lukutaidot ovat läsnä monin tavoin paitsi opetuksen kohteina ja välineinä myös oppilaiden kokemuksina, tietoina ja taitoina. Lapset siis toisaalta tulevat kouluun eväinään arjessa informaalisti opittuja uusia lukutaitoja, ja toisaalta koulun mediakasvatuksessa näitä taitoja opitaan ja opetetaan tavoitteellisesti opetussuunnitelmallisissa puitteissa.

Keskustelua uusista lukutaidoista käydään monista näkökulmista. Käytetyt termit vaihtelevat tietokonelukutaidosta medialukutaitoon, informaatiolukutaitoon tai digitaaliseen lukutaitoon (ks. Bawden 2001). On painotettu myös erityisesti visuaalista lukutaitoa (Chauvin 2003) tai kriittistä medialukutaitoa (Kellner & Share 2005). Viime aikoina on korostettu varsinkin uusien lukutaitojen sosiokulttuurisia ulottuvuuksia, eli niiden kytkeytymistä paikallisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin konteksteihin. Erilaisten lukutaitomääritelmien paino-

pisteissä on eroja: toisaalta pyritään operationalisoimaan lukutaitoon sisältyviä taitoja, toisaalta määrittelemään lukutaitoa laajempaan kuin taitoihin perustuvana ilmiönä (ks. esim. Lankshear & Knobel 2006, 21–23). 2000-luvun vilkkaan lukutaitokeskustelun voi kuitenkin ajatella liittyvän samaan kysymykseen siitä, miten kasvaa ja kasvattaa lukutaitoiseksi – toisin sanoen toimintakykyiseksi – informaatioyhteiskunnassa.

Mediakasvatuksellinen lähestymistapa uusiin lukutaitoihin nostaa esiin kysymykset siitä, miten rakennetaan siltoja koulutiedon ja arkitiedon välille ja miten huomioidaan arkipäivän oppimista koulun seinien sisäpuolella ja luodaan kytköksiä ympäröivään todellisuuteen. Lisäksi mediakasvatuksen näkökulma korostaa laaja-alaisia sivistyksellisiä kasvatustavoitteita enemmän kuin yksittäisten taitojen tai kompetenssien oppimista (ks. esim. Varis 2005). Mediakasvatuksessa kyse ei pelkästään ole perinteisten koulun oppiaineiden puitteissa omaksuttavista tietosisällöistä, vaan mediakulttuurin käsitteellisestä ymmärryksestä ja toimimisesta informaatioyhteiskunnan jäsenenä. Tällaisiin tavoitteisiin pyritään usein omakohtaisen ja luovan tekemisen kautta. Tässä artikkelissa tarkastellaan etnografisesti orientoituneen tapaustutkimuksen kautta, millaisia uusia lukutaitoja koulun mediakasvatuksessa käytetään ja syntyy ja miten ne haastavat koulun tietokäsityksen. Lisäksi tuodaan esille niitä rajoituksia, joita koulun arkiset puitteet tietokäsityksen muutokselle asettavat. Tapaustutkimuksen kohteena on erään viidennen luokan oppilasryhmän kanssa keväällä 2007 toteutettu mediapaja, jossa työskenneltiin digitaaliseen mediatuottamiseen suunnitellulla Kar2ouche-ohjelmistolla.

## Uudet lukutaidot ja mediakasvatus koulussa

Yhteiskunnalliset ja teknologiset muutokset ovat aikaisemminkin herättäneet lukutaitoliikkeitä suomalaisissa kouluissa. Esimerkiksi Petri Saarikosken (2006) mukaan 1980-luvulla tietokonelukutaidon aakkosten opettaminen nähtiin välttämättömänä välineenä uuden

sukupolven kasvattamisessa informaatioyhteiskunnan jäseniksi. Mutta kuten tällaiset ylhäältä alaspäin ohjatut koulutuspoliittiset hankkeet yleensä, ei tietokonelukutaitokaan löytänyt aikanaan vakituista paikkaa kouluissa. Kampanja jäi yksittäisten koulukokeilujen varaan, ja vapaa-ajan harrastuspiirit osoittautuivat koulua paremmiksi tietokonelukutaitojen omaksumisen paikoiksi. Saarikoski (emt., 104–108) toteaaakin, että 2000-luvulla uuden teknologian ja lukutaitojen tuominen kouluun kohtaa yhä samanlaisia haasteita kuin tietokonelukutaito 80-luvulla muun muassa opetusresurssien, tasa-arvokysymysten ja koulutuspoliittisten linjausten suhteen (ks. Kotilainen & Vainionpää 2005). Edelleen 2000-luvulla keskustellaan esimerkiksi siitä, miten kansalaisen lukemisesta, kirjoittamisesta ja laskemisesta laajentuneet perustaidot tulisi määritellä.

Lasten median käyttöä ja mediaympäristöä on tutkittu sekä Suomessa (esim. Suoranta ym. 2001; Lahikainen ym. 2005) että muualla Euroopassa (esim. Livingstone & Bovill 2001; Livingstone 2002; MediaAppro 2006) ja Yhdysvalloissa (esim. Rideout ym. 2005). Tutkimusten perusteella on selvää, että lapset elävät 2000-luvulla arkeaan niin uuden kuin vanhan median keskellä: esimerkiksi yhä useammalla 8–10-vuotiaalla suomalaislapsella on kännykkä, televisio ja tietokone omassa huoneessaan (Suoranta & Lehtimäki 2003, 33). Lasten elämismailman muuttuminen aikaisempaa mediavälitteisemmäksi tarkoittaa sitä, että uusia lukutaitoja opitaan yhä enemmän koulun ulkopuolella. Esimerkiksi Annikka Suonisen (2004) termi mediakielitaito korostaa tällaista uusien lukutaitojen aspektia: lapset ovat mediataitojen suhteen ”elämyksellisesti epätietoisia” eli koska he ovat eläneet koko elämänsä median keskellä, he osaavat jollakin tapaa tulkita ja käyttää mediaa muutenkin kuin ajattelun tasolla. Toisaalta on tärkeää muistaa myös se, etteivät lapset mitenkään automaattisesti ole tietäviä ja taitavia uusien lukutaitojen suhteen. (emt. 25–27, 50, 134–135.)

Tutkimuksissa on lisäksi havaittu, että lasten median käyttö arjessa ja koulussa eroaa. Mediakasvatuksen tutkijat kirjoittavat kuilusta koulussa tapahtuvan toiminnan ja oppimisen sekä lasten muun elämän välillä (esim. Suoranta 2003; Buckingham 2003b). Tietokoneen

ja internetin käyttö koulussa ja kotona on erilaista esimerkiksi sen suhteen, että koulussa opetellaan yksilöllisesti pääasiassa toimisto-ohjelmien käyttöä, ja kotona toimitaan yhteistoiminnallisesti vaikkapa verkon keskusteluryhmissä tai pelifoorumeilla (E-learning Nordic 2006, 38–42). Koulun ulkopuolella lapset käyttävät verkkoa vuorovaikutukseen, itseilmaisuun tai sisältöjen tuottamiseen, kun koulussa netti on usein vain informaation lähde (Livingstone & Bober 2004, 399–405, 413–414). Digitaalisen median koulu- ja arkikäyttö eroaa myös määrällisesti ja tavoitettavuuden (access) ja sääntelyn suhteen: koulussa käyttäjät ovat pienempiä ja toiminnot rajoitetumpia kuin arjessa (MediaAppro 2006, 16).

Miksi kuilusta sitten ollaan huolestuneita? Kysymys on näkemyksestä, että kaikki lapsille ja nuorille merkityksellinen toiminta ja uusien lukutaitojen oppiminen tapahtuvat koulun ulkopuolella oman kokeilun ja vertaisryhmän kautta, sillä aikaa kun koulussa verkkoon pääsyä rajoitetaan, kiinnostavat toiminnot kielletään ja vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa sivuutetaan. Näin ollen oppilaat ovat koulussa enemmän digitaalisen median kuluttajia kuin aktiivisia toimijoita. (MediaAppro 2006, 16; Selwyn 2006.) Koulua kuitenkin tarvittaisiin tukemaan erityisesti kriittisten lukutaitojen oppimista. Vaikka koulun varustetaso ja opettajan oma kompetenssi esitetään usein uusien lukutaitojen opettamisen pulmiksi (esim. E-learning Nordic 2006, 96), kyse on laajemmasta asiasta – jopa kahdesta eri suhtautumistavasta uuteen mediaan (ks. Lankshear & Knobel 2006, 38). Kuilun korostamisen sijaan tärkeää olisi yhteyksien rakentaminen koulun ja arjen maailmojen välille, kuten uusiin lukutaitoihin liittyvissä tutkimuksissa on jo tehtykin (esim. Pahl & Rowsell 2005, 48–71).

Resurssitilanne suomalaisissa kouluissa näyttää suhteellisen hyvältä. Euroopan Unionissa tehdyn kartoituksen (The Benchmarking 2006) mukaan kaikissa suomalaisissa kouluissa on internet-yhteys ja tietokoneita käytetään opetuksessa. Kartoitus kertoo, että 85 prosentissa suomalaisista kouluista tieto- ja viestintätekniikka integroituu opetukseen. Suomalaiset opettajat eivät kuitenkaan ole aktiivisimpia tietokoneen käyttäjiä Euroopassa, sillä maiden välisessä vertailussa

Suomi asettuu vasta sijalle 24. Kokonaisuudessaan tieto- ja viestintäteknikan mahdollisuuksiin uskotaan edelleen: jopa 80 prosenttia kaikista eurooppalaisopettajista on sitä mieltä, että tekniikka tukee oppimista ja että oppilaat ovat motivoituneempia ja kiinnostuneempia silloin, kun tietokonetta ja internetiä käytetään opetuksessa. (emt.) Pohjoismaalaisen selvityksen mukaan tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytöllä ei ole vallankumouksellisia vaikutuksia opetusmenetelmiin (E-learning Nordic 2006; ks. myös Lankshear & Knobel 2006, 54–55), mutta tekniikan käyttö vaikuttaa positiivisesti paitsi oppisisältöjen myös perustaitojen (lukeminen, kirjoittaminen, laskeminen) oppimiseen.

Tieto- ja viestintäteknikkaa käytetään kouluissa myös laajemmin oppilaiden osallistumisessa oman koulun toimintaan sekä lahjakaiden ja enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen eriyttämiseen (E-learning Nordic 2006). Positiivisia esimerkkejä uuden median koulukäytöstä mediakasvatuksen näkökulmasta on löytänyt esimerkiksi Willian Kist (2004; 2005) tutkiessaan Yhdysvalloissa tapaustutkimuksina useita koululuokkia, joissa toimitaan uusien lukutaitojen parissa. Hänen mukaansa käytettäessä monimuotoisesti uutta mediaa luokkahuoneissa syntyy monenlaisia perinteistä koulukulttuuria haastavia asioita, kuten yhteisöllisyyttä, aktiivista oppimista oppilaiden oman toiminnan ja tekemisen kautta, elämässä tarvittavien taitojen omaksumista ja henkilökohtaisen kasvun kokemuksia. Myös opettajan rooli tällaisessa mediakasvatuksessa muuttuu usein yhdeksi osalliseksi ja oppimisen ohjaajaksi (ks. myös Kotilainen & Rantala 2007, 135–137).

Suomalaisissa kouluissa mediakasvatusta toteutetaan monin tavoin ja painotuksin (esim. Kotilainen & Vainionpää 2005). Usein mediakasvatuksessa korostuvat ilmaisun, kriittisyyden ja oman tuottamisen tavoitteet, jotka eivät liity tietosisältöjen omaksumiseen, vaan toimintaan ja käsitteelliseen ymmärrykseen (Kupiainen 2002; Sintonen 2005). Mediakasvatuksessa hyvin tavallinen työskentelytapa on median itse tekeminen eli mediatuottaminen, jota on brittiläisessä perinteessä toteutettu vähintään 1990-luvulta lähtien (Buckingham & Sefton-Green 1994; Sefton-Green 2005). Sefton-Greenin

(2005, 100) mukaan mediatuottamiselle on tyypillistä tavoitella oman tekemisen kautta analyttisiä ja luovia taitoja. Toisin sanoen käytännöllisellä median parissa työskentelyllä pyritään oppimaan mediasta mediatuottamisen prosessin ymmärtämisen kautta. Lasten omaa mediatuottamista ja sen merkitystä heille itselleen on tutkittu toistaiseksi vähän; mediakasvatustutkimuksen painopiste on ollut lasten median käytössä ja käsiksi pääsyssä sekä analyysin ja tulkinnan taidoissa (Buckingham 2005).

Uuden näkökulman mediatuottamiseen on tuonut keskustelu uusista lukutaidoista. Viime aikoina jalansijaa on ottanut 1980-luvulla alkunsa saanut New Literacy Studies -lukutaitoparadigma, joka on haastanut aikaisemman funktionaalisen, yksilöpsykologisen ja kompetensseista kiinnostuneen näkökulman korostamalla lukutaitojen kytkeytymistä paikallisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin tilanteisiin (esim. Lankshear & Knobel 2006; Pahl & Rowsell 2005; Street 2003). Lisäksi uusissa lukutaidoissa painotetaan media-ajan tekstien multimodaalisuutta, mikä haastaa tulkitsemaan ja tuottamaan monenlaisia, toisiinsa lomittuvia tekstien koodeja ja merkityksiä (Lankshear & Knobel 2006; Gee 2003). Mediakasvatuksessa on korostettu tällaista lukutaitonäkökulmaa. Esimerkiksi Livingstonen (2004, 8–11) mukaan medialukutaito tulisi ymmärtää tietoja tai taitoja laajemmin tulkinnallisena, kulttuuristen ja yhteiskunnallisten tekijöiden kehystämänä suhteena ihmisten ja mediatekstien välillä. Myös Buckingham (2003b, 37–38) korostaa, että medialukutaito on myös sosiaalista toimintaa, jossa kykyyn käyttää ja tulkita mediaa liittyy laajempi analyttinen ymmärrys käytön ja tulkinnan kokonaisuudesta. Näistä lähtökohdista uusissa lukutaidoissa on siis kyse tiettyihin sosiaalisiin, kulttuurisiin ja historiallisiin tilanteisiin ja paikkoihin sijoittuvista sosiaalisista käytännöistä ja erimuotoisten tekstien tulkinnasta ja tuottamisesta. Tällainen lukutaitonäkemys on toteutetun tapaustutkimuksen taustalla.

## Koulun korostama tietokäsitys ja muutoksen mahdollisuus

Koulun tietokäsitystä voidaan tarkastella useasta näkökulmasta: esimerkiksi kasvatus- ja tiedonsosiologisen (Young 1998), opetus-suunnitelmatutkimuksen (Goodson 1997), opetuksen ja oppimisen käytäntöjen tutkimuksen (Säljö 2001; Lipman 2003) tai tietoteoreettisen näkökulman (Bowell & Kemp 2002) kautta. Perinteiset käsitykset koulutiedosta on haastettu eri näkökulmista. Yhteistä eri näkökulmia edustaville uusille tietokäsityksille on, että tietoa sinänsä ei nähdä valmiina ja sellaisenaan omaksuttavana, vaan tieto ymmärretään kietoutuneeksi historiallisesti muotoutuneisiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin ja oppiminen osaksi uusien käytäntöjen ja tiedon tuottamista (esim. Muller 2000; Säljö 2001; Gee 2003). Uudet käsitykset tiedon luonteesta haastavat perinteiset käsitykset koulutiedosta. Eräät tutkijat ovat puhuneet jopa perinteisen koulutiedon kriisistä (esim. Haapasalo 1994).

Yhteiskunnallisesti katsottuna koulussa on kyse erilaisten tietojen neuvottelusta, jossa akateeminen, byrokraattinen, koulutieto ja arkitieto kietoutuvat monimutkaisella tavalla toisiinsa (Muller 2000). Tässä ajassa vastakkain asettuu Mullerin (mt.) mukaan myös erilaisia kasvatuksellisia päämääriä koulutiedon luonteelle: kulttuurinen, poliittinen, moraalinen tieto kansalaisena toimimisessa (esim. kansalaiskasvatukselliset tavoitteet) tai taloudelliseen tuottavuuteen liittyvät tiedot ja taidot taloudelliseen osallistumiseen kasvattamisessa (esim. yrittäjyyskasvatukselliset tavoitteet). Koulutieto on näin myös jännitteitä ja ristiriitoja käsittävää, sillä tiedon taustalla voi olla hyvin erilaisia kasvatuksellisia päämääriä.

Koulutiedon merkitys konkretisoituu luokkahuoneen opetus-oppimiskäytännöissä, joissa tulee konkreettisesti esille se millainen tietokäsitys toimintaa ohjaa tai toiminnassa muodostuu (Goodson 1997; Säljö 2001). Usein on eroteltu kaksi toisistaan poikkeavaa paradigmaa kasvatuksellisessa ja opetuksellisessa toiminnassa (esim. Neilson 1989; Syrjäläinen 1990; Lipman 2003). Nämä paradigmat vaikuttavat eri tavoin oppimisen ja tiedon välisen suhteeseen. Keskeinen paradigmoja erottava kysymys on se, pidetäänkö tietoa koulussa

sellaisenaan siirrettävissä olevana käsitetietona vai nähdäänkö tieto moniselitteisenä ja jatkuvasti jalostuvana henkilökohtaisena tai kollektiivisena ymmärryksenä. Näitä koulun edustamia tietokäsityksiä kutsumme tässä yhteydessä tiedon siirron ja tiedon luomisen pedagogiikaksi, sen perusteella millaisia opetustraditioita ne ovat tuottaneet. Lipmanin (2003) mielestä koulun normaalina tietokäsityksenä edelleen on standardinmukainen tiedon siirron pedagogiikka, kun vaihtoehtoinen tiedon luomisen pedagogiikka (reflektiivinen paradigma) korostaisi kriittistä ja tutkivaa käytäntöä (taulukko 1). Koulu itsessään on vahvasti toiminut perinteisten traditioiden ja kulttuuristen käytäntöjen uusintamisen instituutiona, joten vaihtoehtoiset opetustraditiot eivät välttämättä laajasti ole löytäneet paikkaansa koulun opetus- ja oppimiskäytännöissä.



**Taulukko 1.** Kasvatuksen ja koulutuksen tietokäsitykset standardinmukaisen ja reflektiivisen paradigman valossa (mukaillen Lipman 2003)

Standardinmukainen paradigma: tiedon siirron pedagogiikka	Reflektiivinen paradigma: tiedon luomisen pedagogiikka
Kasvatus ja koulutus on tiedon siirtämistä niiltä, jotka tietävät niille jotka eivät vielä tiedä	Kasvatus ja koulutus on osallistumista opettajan ohjauksella tutkivaan yhteisöön, jossa tavoitteena on ymmärtäminen ja pohdinta.
Tieto selittää maailmaa ja tietämyksemme maailmasta on yksikäsitteistä, selkeää ja selitettävissä olevaa	Oppijoita kannustetaan ajattelemaan maailmaa samalla paljastaen sen, että tietämyksemme siitä on monikäsitteistä, vaikeaa ja arvoituksellista.
Tieto on hajautunutta oppiaineisiin, jotka ovat erillisiä ja yhdessä tyhjentävästi kuvaavat mitä tiedämme maailmasta.	Oppiaineiden tai aihealueiden mihin tutkiva toiminta kohdistuu, ei oleteta olevan erillisiä tai kaikenkattavia, koska niiden suhteet asiasisältöihin ovat melko problemaattisia.
Opettajalla on autoritatiivinen rooli kasvatuksellisessa ja opetuksellisessa toiminnassa, koska jos opettajaa tietää voivat oppilaat oppia mitä he tietävät	Opettajakin on erehtyväinen (ja valmis myös myöntämään sen). Oppilaiden odotetaan olevan ajattelevia, reflektiivisiä ja kasvavassa määrin järkeileviä ja arvioivia.
Oppilaat hankkivat ja hakevat tietoa omaksumalla käsiteinformaatiota erityisest. Oppinut mieli on hyvin järjestynyt mieli.	Kasvatuksellinen ja koulutuksellinen prosessi ei tarkoita tiedon omaksumista sellaisenaan, vaan erilaisten suhteiden oivaltamista tutkimisen kohteena olevasta asiasisällöstä

Paradigmojen väliset erot tulevat esille sekä taustalla olevissa tavoitteissa että koulun opetuskäytännöissä (Lipman 2003). Standardinmukaisessa paradigmassa opettaja kyselee oppilailta, kun taas reflektiivisessä paradigmassa oppilaat ja opettaja keskusteleval ja kyselevät toisiltaan. Standardinmukaisessa paradigmassa oppilaiden oletetaan tiedostavan sen mitä heille opetetaan ja vastaavasti reflektiivisessä oppilaiden oletetaan tiedostavan osallistumisensa tutkivan yhteisön (community of inquiry) tietoa luovaan toimintaan.

Neilson (1989) on pohtinut kriittisen ajattelun ja tekstien tulkinnan mahdollisuuksia koulussa ja hänen mielestään perinteinen opetus voi jopa estää kriittisyyden ja narratiivisuuden heräämisen oppilaissa, koska koulun arkista järjestystä ja oppitunteja hallitsee esittävä, suora opettaminen, lukeminen ja valmiit tehtävät. Tämä havainto on merkityksellinen uusien lukutaitohaasteita ja koulun standardinmukaisen tietokäsityksen muuttumattomuutta pohdittaessa. Koulun muuttumattomissa käytänteissä opettajat ja oppimateriaalitekstit toimivat ensisijaisina tiedon lähteinä ja samalla myös vallan ja tiedon auktoriteetteina. Jos uutta mediaa, kuten internetiä, hyödynnetään tällaisessa opetustraditiossa, tehdään se yhdistämällä uusi media vanhoihin käytäntöihin yhtenä käsite- tai sisältötiedon vaihtoehtoisena tiedon etsimisen paikkana.

Tärkeä kysymys olisi päästä kaikkien oppilaiden kohdalla tämän vaiheen yli kohti tiedon luomisen pedagogiikkaa, missä tieto ymmärretään artifaktiksi jatkuvasta vuorovaikutuksestamme ympäröivän todellisuuden kanssa. Tieto ei ole tietoa itseisarvoisesti, vaan sitä käytetään uuden tiedon luomisen ja ymmärryksen perustana. Samalla voidaan tutkia yhdessä erilaisia näkökulmia tietoon. Tämä taas voi tuottaa uusia kehittyneempiä tapoja hakea sofistikoituneempaa tietoa uusiin tarkoituksiin ja tiedon luomisen prosessi kehittyä. Oppijan ja tiedon välistä suhdetta on katsottava uudessa valossa. Keskeistä on ymmärrys siitä, että havaintomme ovat juurtuneet aiempiin tietoihin, kokemuksiimme ja toimintaamme (esim. Neilson 1989; Bruner 1990; Säljö 2001).

Tärkeä Neilsonin (1989) mukaan olisi kysyä sitä, miten koulun toimintajärjestystä ja opetuskäytänteitä voitaisiin kehittää rohkaisemaan oppilaiden kriittistä ajattelua ja narratiivisuutta luokkahuoneen yhteisöissä. Yksi tärkeä askel perinteisen paradigman muuttamiseksi on lähteä liikkeelle oppijalähtöisestä ajattelutavasta opetuksen toteuttamisen taustalla. Lukemista ja ajattelua voidaan katsoa kriittisten valmiuksien ja tulkinnan taitojen edistämisen näkökulmasta ja sallia oppilaiden osallistuminen sellaisiin eri aihealueita kokoaviin projekteihin, jotka he myös itse kokevat mielenkiintoisiksi ja jotka kytkeytyvät koulun ulkopuolella tapahtuviin ajankohtaisiin ilmiöihin.

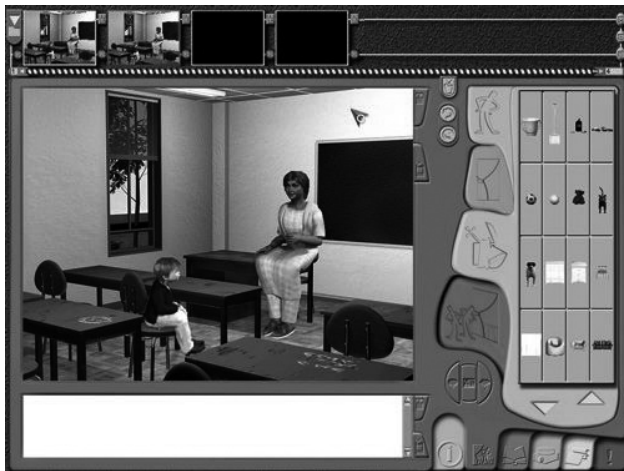
Koulun tietokäsityksen radikaali muutos edellyttäisi, että tietona ei pidetä pelkästään käsitteitä ja sisältöjä, vaan laajemmin tietoja ja taitoja elämää varten. Haapasalo (1994) on ehdottanut koulun tietokäsityksen kriisiä pohtiessaan oppimistilanteiden tarkastelua areenana, jossa oppilaat kehittävät sosiaalisten konstruktoiden varassa omaa oppimiskulttuuriaan ja suhdetta myös koulun ulkopuoliseen todellisuuteen omien autenttisten kokemustensa varassa. Kysymys on vahvasti myös kasvatustavoitteista, sillä esimerkiksi oman roolin pohtiminen osana yhteisöä ja yhteiskuntaa on saattanut olla vaihtoehdoisen paradigman mukaisena kansalaiskasvatuksellisenä tavoitteena kun mediakasvatusprojekteja on tuotu koulun arkeen (esim. Kotilainen & Rantala 2007). Tällainen ymmärrys on myös Kar2ouche-tapaustutkimuksen taustalla: laajimmillaan oppilaiden mediatyöt voidaan tulkita identiteettiteksteiksi, joihin he sijoittavat omat identiteettinsä multimodaaliseen muotoon, tutkivat niitä ulkopuolelta ja saavat myös palautetta toisilta (vrt. Cummins 2005).

## Mediatuottamista koulussa: Tapaus Kar2ouche

### Kar2ouche-mediapaja ja tutkimuksen toteutus

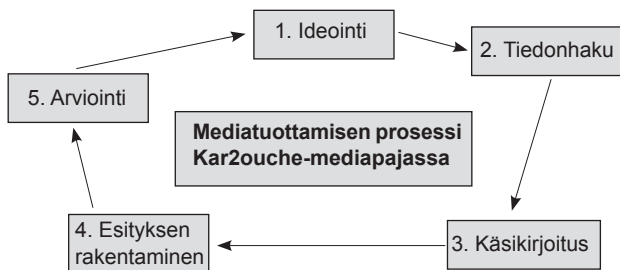
Kar2ouche-mediapaja toteutettiin yhden viidennen luokan oppilasryhmän ja opettajan kanssa keväällä 2007. Luokka kokoontui mediapajaan koulun mikroluokkaan noin kerran viikossa kolmen oppitunnin ajan. Kevään aikana pajassa toteutettiin kaksi työtä. Mediapajassa välineenä oli Kar2ouche-ohjelmisto ja sen Creative Writing-paketti. Kar2ouche on kaupallinen Iso-Britanniassa kehitetty ja kevään ajan luokassa testikäytössä ollut mediatuottamiseen soveltuva multimediatyökalu. Ohjelmassa rakennetaan valmiista taustakuvista, hahmoista, esineistä ja puhe- tai ajatuskupliin kirjoitetuista teksteistä kuva kuvalta kertomus (storyboard) (ks. kuvio 1), joka tallennetaan yhtenäiseksi esitykseksi ("elokuvaksi") esimerkiksi mov-muotoon. Mediapajan tavoitteena oli opettajan mukaan käydä läpi media-

tuottamisen prosessia suunnittelusta lopputulokseen, ilmaista itseä uudella välineellä, pohtia omaa roolia osana lähiyhteisöä ja opetella pienryhmässä toimimisen taitoja.



**Kuvio 1.** Kar2ouche-ohjelman työpöytä

Oppilaiden mediatuottamista Kar2ouche-mediapajassa voidaan verrata dokumenttielokuvan tekemisen prosessiin (ks. kuvio 2) (esim. Aaltonen 2006, 109). Työskentely lähti liikkeelle opettajan antamasta laajemmasta teemasta tai otsikosta (Mistä vanhempien kanssa tulee kotona riitaa ja Viidesluokkalaisen päivä), jota ensin ideottiin vapaamuotoisesti koko ryhmän kanssa ja teemojen täsmennyttyä pienryhmissä. Tiedonhankinnan vaiheessa valitusta aiheesta etsittiin tietoa verkosta. Tiedonhankinta toteutui vain ensimmäisen teeman yhteydessä, eli oppilaat hakivat tietoa riidan aiheista kotona, esimerkiksi nukkumaanmenoaikoihin liittyen koululaisten tarvitseman unen määrästä. Käsikirjoitusvaiheessa oppilaat suunnittelivat pienryhmässä ”elokuvansa” henkilöhahmoja ja juonta tarkemmin vihkoon. Esitys rakennettiin Kar2ouche-ohjelmalla, ja prosessi päättyi töiden yhteiseen katselemiseen ja arviointiin. Käytännössä prosessin vaiheet eivät kuitenkaan olleet näin selvärajaiset, eikä lopputulos suoraan vastannut käsikirjoitusta. Oppilaat toimivatkin samanaikaisesti niin kutsuttuina elokuvan kirjoittaja-tuottajina (esim. Potter 2005, 9).



**Kuvio 2.** Mediatuottamisen prosessi Kar2ouche-mediapajassa

Tapaustutkimus toteutettiin etnografisella lähestymistavalla. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteet olivat luokkahuoneen arjen toimintoissa ja toimijoiden niille antamissa merkityksissä sekä toiminnan rakenteellisissa puitteissa. Tarkoitus oli kouluetnografisen tutkimuksen tapaan kuvata luokkahuonekäytäntöjä kokonaisvaltaisesti osallistujien näkökulmasta (ks. esim. Syrjäläinen 1990; Salo 1999; Tolonen 2001; Lappalainen ym. 2007). Etnografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tietoa kerättiin osallistuvalla havainnoinnilla (32 tuntia), oppilaiden ryhmäkeskusteluissa (12 kpl) ja opettajan haastattelulla. Tässä artikkelissa kerättyä aineistoa tarkastellaan siitä näkökulmasta, millaisia uusia lukutaitoja oppilaat käyttivät mediatuottamisessa ja miten ne voisivat haastaa koulun tietokäsityksen.

Taustaksi 18 oppilaan kokeiluryhmän tietokoneen ja internetin käyttöä kartoitettiin tammikuussa 2007 pienimuotoisella kyselyllä. Oppilaat arvioivat käyttävänsä internetiä tavallisena päivänä keskimäärin 2 tuntia ja 10 minuuttia. Kuudella oppilaalla on omassa huoneessa tietokone ja internet-yhteys. Oppilaat ilmoittavat käyttävänsä tietokonetta eniten kavereiden ja sisarusten kanssa tai yksin. Suurin osa käyttää internetiä ensisijaisesti kotona, ja käyttöä oppilaat vastasivat oppineensa tavallisimmin itse kokeilemalla sekä sisaruksilta ja vanhemmilta. Vain kolme vastasi, että on oppinut netin käyttöä koulussa. Oppilaat käyttävät tietokonetta eniten pelaamiseen: vain yksi 17 vastanneesta ei pelaa. Tutkimusryhmän tytötkin pelaavat, vaikka

pelaaminen on usein todettu enemmän pojille tyypilliseksi toiminnaksi. Lisäksi oppilaat käyttävät pikaviestejä, kuuntelevat musiikkia, surffaavat verkossa sekä katselevat kuvia ja videoita. Kysely kertoo, että tietoverkko on osa tutkimusryhmänkin arkea ja että tietokoneen koulu- ja kotikäyttö eroaa myös näiden oppilaiden kohdalla.

### Mediatuotannon luovat, yhteisölliset ja multimodaaliset lukutaitokäytännöt

Mediatuottamista koulussa kehystävänä tekijänä Kar2ouche-mediapajassa nousee esiin erityisesti aika. Vaikka mediapajaan käytettiin paljon oppitunteja kevään aikana, opettaja mainitsee haastattelussa ajankäytön pulmallisena asiana. Myös oppilaat kiinnittävät ryhmäkeskusteluissa huomiota juuri aikaan. Toiset ovat sitä mieltä, että aikaa olisi voinut olla enemmän, toiset puolestaan korostavat, että aikaa oli runsaasti, eikä kiirettä ollut. Opettaja kertoo ajan rajallisuudesta:

”Aikahan on rajallista. Että jostainhan se on täytynyt ottaa ja nyt se on otettu vähän sieltä sun täältä. Vitonen on aika tiukka luokka, että ei rajattomasti, ja vaikka haluaisi, niin ei pysty ottaan niin paljon aikaa.”

Myös opettajan ja oppilaan perinteiset roolit ja niiden kautta suhde tietoon ja koulun perinteisiin tiedonjärjestyksiin tulevat esille taustatutkimuksen aineistossa. Oppilaiden näyttää esimerkiksi olevan hankala määritellä mediatuottamista muuten kuin tavallisten oppiaineiden kautta, kuten yksi poika pohtii: ”Se ei oo matikkaa, ussaa, historiaa, fysiikkaa, kemiaa, kuvista tai enkkuu tai äikkää tai mitä niitä nyt onkaan”. Lisäksi mediapajan ensimmäisen työn kohdalla toteutettu tiedonhaku jää hyvin erilliseksi mediatuotannon prosessin vaiheeksi. Oppilasryhmä kuvailee tiedonhakua ja sen irrallisuutta muusta mediatuottamisesta:

**LR:**

Miten se tiedonhaku, silloin ekalla tunnilla haettiin tietoa siitä aiheesta, niin mitäs mieltä te siitä ootte?

**H3:**

Kyllä jotkut asiat löyty ihan hyvin, mutta sit siinä oli vähän semmosta, ettei sieltä löytynyt mitään tietoo.

**H2:**

Me löydettiin kolme tekstiä, kun eka me löydettiin ne pari tekstiä ihan helposti, mut sit me ei enää löydetty hirveesti niitä tekstejä.

**LR:**

Miten te sitten käyttitte hyväksenne sitä tiedonhakua tossa teidän esityksessä?

**H2:**

No kun me laitettiin sit sinne loppuun ne jutut vaan, ei me sitä muuten käytetty siinä.

(T1/R2)

Aineistosta hahmottuu kolmenlaisia mediatuottamisessa esiin tulevia lukutaitokäytäntöjä, jotka on nimetty seuraavasti: luova mediakirjoittaminen, yhteisöllinen suunnittelu ja multimodaalinen ilmaisu. Opettaja kuvailee haastattelussa näitä teemoja:

“ (...) Ja sitten niitten täytyy osata lukee sitä tilannetta siitä, että miten se etenee ja nähdä se, jotta siitä tulee jouheva kertomus. (...) Ja sitten ehkä se, että siinä täytyy käyttää erilailla toisten taitoja, koska siellä tulee ehkä sellaista esille, mitä toinen ei oo osannu. (...) Ja sitten se, että toi on tietenkin niille ihan uudenlainen tapa ilmaista, ikään kuin se, että niillä on se malli, esimerkiksi television malli, mutta se, että kuinka pitkälle ne osaa lukee sitä, että miten se oikeesti on tehty siinä telkkarissa, että miten sen osaa siirtää tohon. (...)”

Luova mediakirjoittaminen viittaa mediatuottamisessa korostuvaan mielikuvituksen käyttöön sekä luovaan ja kokeilevaan ilmaisuun ohjelmistolla. Oppilaat arvostavat kekseliäisyyttä, esimerkiksi luokan yhteisessä arviointikeskustelussa he kiinnostavat huomiota omape-

räisiin ratkaisuihin elokuvissa. Myös hauskanpito on tärkeää, ja se näkyy töiden humoristisissa sisällöissä. Ryhmäkeskusteluissa oppilaat puhuvat vapaudesta työskennellä oman idean parissa ja tehdä opettajasta riippumattomia valintoja. Verrattuna muuhun koulutyöhön mediatuottaminen on oppilaiden mielestä mukavaa vaihtelua. Mediapajassa mielikuvitus ja luovuus tulevat erityisesti esiin suhteessa käytössä olleeseen uuteen ohjelmistoon: sen ominaisuuksia kokeillaan ja tehdään luovia ratkaisuja ohjelmiston ominaisuuksien puitteissa. Seuraava keskustelu kahden tytön kanssa kuvaa tätä ohjelman kokeilevaa, luovaa ja mielikuvituksellista käyttöä:

**H1:**

Kun siellä oli semmonen, että jos painaa semmotteesta vihreestä ja sitten siihen aukei semmonen että sai muutettua kontrastia ja kaikkee läpinäkyvyyttä ja sitten väriä.

**LR:**

Eli te vaan yhtäkkiä löysitte sieltä sellaisen vai miten?

**H1:**

No me ajateltiin, että painetaanpa tosta ja katotaan mitäs tapahtuu.

--

**H2:**

Tossa ne värit vaihtuu, toi on oikeesti joku yöpöytä, noi ruskeet pöydät, mutta sitten me käännettiin se ja sitten niitä laatikoita noin ja sitten vaihdettiin väriä.

**H1:**

Me kokeiltiin aika monia eri tapoja tossa luokassa ja sitten se meni vähän ongelmalliseksi niin sitten me päätettiin tehdä noi luokkajutut ihan uudestaan ja sitten siitä tuli ihan hyvä, kun me keksittiin toi juttu. (T2/R1)

Yhteisöllinen suunnittelu tarkoittaa sitä, että oppilaat neuvottelevat pienryhmässä mediatuottamisessa tehtävistä valinnoista prosessin alusta loppuun asti. Ryhmän jäsenet tuovat työskentelyyn omat vahvuutensa: yksi ideoi tarinaa, toinen käyttää ohjelmistoa, kolmas keksii



tekstejä puhekupliin. Yhteisöllinen ideoiminen ja tekeminen jopa yli pienryhmärajojen on tärkeässä osassa koko työskentelyä, esimerkiksi mikroluokassa oppilaat käyvät antamassa vinkkejä toisen pienryhmän työpisteellä. Kar2ouche- mediapajassa neuvotellaan varsinkin esittämisen tavoista, koska ei ole yhtä oikeaa tapaa ilmaista jotakin kohtaa tarinassa. Oppilaille yhteisöllinen suunnittelu on hyvin konkreettista työn jakamista ja tekemistä, kuten tässä ryhmässä:

LR: Miten te lähditte sitä teidän aihetta sitten, kun pääsitte ohjelmaa käyttämään?

H3: No ensin me katottiin ne ihmiset, tai ne mitkä me valittiin..

H1: hahmot..

H3: ..ja sit me jotain taustoja ruvettiin kattomaan..

H2: niin ja sit me löydettiin ihan kiva tausta ja sitten me päätettiin että ketä me tavallaan ollaan niistä ja sitten me vaan alettiin tekeen sitä.

--

LR: Miten jaoitte teidän hommat siinä kun te teitte?

H1: No Riikka oli tietokoneella ja muut..

H3: Mä ehdottelin jotain..

H2: Tota, Emma ehdotteli ja Mikakin ehdotteli jotain, että voiskohan tää jossain vaiheessa olla pihalla ja sit se meni sinne lenkille, mikä me keksittiin..

H1: Aika harvoin (ehdottelin).

H3: Mut siis me ehdoteltiin kuitenkin, ettei Riikka sitä yksin tehnyt.

H3: Niin että kyllä noi päätti aika paljon kanssa niitä kohtauksia ja puhekuplia ja sellaista.

(T1/R2<sup>1</sup>)

Esityksen tekeminen Kar2ouche-ohjelmalla on erilaisten mediatekstien ja informaation muotojen välillä liikkuvaa ja niitä yhdistelevää

---

1. Oppilaiden nimet on muutettu. H1=Emma, H2=Riikka, H3=Mika.

tarinankerrontaa, eli multimodaalista ilmaisu<sup>2</sup>. Oppilaat tuovat haastattelussa esille erilaisten mediumien, kuten television, sarjakuvan, elokuvan ja animaation ilmaisun ja kerronnan tapoja. Esityksen rakentaminen ohjelmistolla muistuttaa oppilaiden mielestä toisaalta sarjakuvaa, koska siinä käytetään esimerkiksi puhe- ja ajatuskuplia, toisaalta animaatiota, koska liikkuvaa kuvaa voi rakentaa kuva kuvalta hahmoja siirtäen. Tuotoksen voi hahmottaa myös elokuvana, ja siinä voi havaita televisio-mediumin elementtejä, konkreettisesti esimerkiksi oppilaiden esitysten alkutunnuksissa, joissa he esittelevät hahmoja television saippuasarjoista tutulla tavalla. Tämä ryhmä pohtii sarjakuvalla tyypillisen kerrontatavan käyttöä:

**LR:**

Te ootte aika paljon ajatuskuplaa käyttänyt tässä.

**H1:**

Joo, kuitenkin kun ihminen vaikka liikkuu ja ajattelee jotain, että tossa on tommonen lehti niin kyllähän se ajattelee niin..

**H2:**

Siitä saa kivemman ettei kukaan ajattele, että puhuu itseksensä, että sammutanpas nyt valot..

**H1:**

Niin kun että jos mäkin olen kotona niin en mä ittelleni puhu, että taidanpas pakata harkkakamat.

(T2/R1)

Lisäksi multimodaalinen ilmaisu viittaa siihen, että oppilaat rakentavat tarinaa liittämällä yhteen erilaisessa muodossa olevaa informaatiota, tässä tapauksessa kuvaa ja tekstiä. Mediapajassa oppilaat myös keksivät ja käyttävät sellaisia eri muotoja yhdisteleviä ilmaisun tapoja, joita ohjelma ei varsinaisesti tarjoa, kuten hymiöitä puhekuplissa kuvaa-

---

2. Tässä yhteydessä multimodaalisella ilmaisulla viitataan laajasti ottaen eri viestinnän muotojen samanaikaiseen käyttöön ja niiden erilaisten esittämisen ja kerronnan tapojen sekoittumiseen mediatuottamisessa. Valittu näkökulma sisältää näin ollen sekä multimediaalisuuden (eri mediumien sekoittumiset) että varsinaisen multimodaalisuuden (eri modalityettien, kuten kuva ja ääni, sekoittumiset).

maan hahmojen ilmeitä ja tunteita. Yksi ryhmä kertoo käyttämistään tekstiviestikielen ilmaisukeinoista:

LR: Toi on hauska, kun on hymiöitä puhekuplissa.

H2: Mut kun ei ole mitään ilmeitä, niin sit sen voi ilmaista sitten silleen.

LR: Hyvä idea, sitä pystyy hymiöllä kuvamaan sitä ilmettä.

H3: Ja sitä ehkä äänensävyä vähän, että jos huutaa, niin huuto-merkki

H1: Ja isoilla kirjaimilla

H3: Niin ja jos laittaa suru-hymiön niin sitten vaikka se teksti ei olisi mitenkään surullista, niin se kumminkin vähän kertoo että se on surullinen.

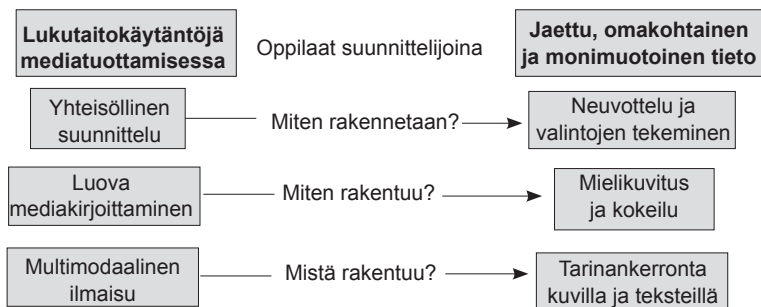
(T2/R2)

## Tiedon luomisen pedagogiikka ja sen pulmia mediatuottamisessa

Tässä tapaustutkimuksessa havaittiin erilaisia mediatuottamisessa esiin tulevia lukutaitokäytäntöjä, jotka voisivat haastaa koulun perinteisen tietokäsityksen. Toisaalta löydettiin koulussa – erityisesti koulun toimintakulttuurissa – vastaan tulevia pulmia tiedon luomisen pedagogiikalle mediatuottamisessa. Luova mediakirjoittaminen voidaan tulkita Buckinghamin (2003a) kuvaamaksi leikkisäksi pedagogiikaksi (playful pedagogies), jossa koulun perinteiset oppimisen ja tiedon järjestykset voidaan kyseenalaistaa mielikuvituksen ja kokeilun kautta, eli toimimalla kuten lapset median kanssa koulun ulkopuolella. Yhteisöllisessä suunnittelussa voisi puolestaan syntyä sitoutuneesti jonkun yhteisen tavoitteen parissa toimivia, oppimista ja kasvamista tukevia yhteisöjä, joita Gee (2003) on kutsunut termillä kiintymysryhmä (affinity group) tai Wenger (1998) termillä käytäntöyhteisö (communities of practices). Tällaisissa ryhmissä voi parhaimmillaan ajatella syntyvän yhteisöllisesti neuvoteltua ja jaettua tietoa.

Lisäksi multimodaalisessa ilmaisussa voisi rakentua sellaista monimuotoista tietoa, joka kiinnittyy oppilaiden omiin kokemuksiin ja sosiaaliseen todellisuuteen digitaalisen mediakulttuurin toimijoina. Kuten esimerkiksi Potter (2005, 20–22) on havainnut, lapset käyttävät tällaisessa digitaalisessa mediatuottamisessa persoonallisia ja jaettuja kulttuurisia kokemuksiaan. Mediapajan töistä löytyy monenlaisia viitteitä oppilaiden aikaisemmista kokemuksista ja tiedosta, esimerkiksi viittauksia populaarikulttuuriin tai luokan yhteiseen jaettuun historiaan. Kyse on myös Sefton-Greenin (2005, 108–109) kuvailemasta monien aistien ja ilmaisukanavien ottamisesta haltuun sekä erilaisten ilmaisumuotojen kääntämisestä toisen median kielelle (ks. myös Burn 2005). Lapset elävät mediakulttuurissa monimuotoisen tiedon keskellä; mediatuottamisessa tällainen tieto voisi löytää tiensä luokahuoneeseen. Samalla esimerkiksi kasvattajissa usein huolta aiheuttava tiedonhaukeus tyypillinen leikkaa-liimaa -tyyli (ks. esim. Nilsson ym. 2005) voisi näin saada positiivisen ulottuvuuden: uuden tiedon luominen voidaan ajatella erilaisten valmiiden mediakulttuuristen resurssien parissa toimimiseksi ja niiden uudelleen työstämiseksi.

Tutkimuksessa löydettyjen lukutaitokäytäntöjen pohjalta voidaan esittää, että mediatuottamisessa tietoa luodaan oppilaiden yhteisöllisessä toiminnassa mielikuvituksen ja kokeilun kautta erilaisia ilmaisullisia elementtejä käyttäen (ks. kuvio 3). Ainakin mediatuottamisessa ollaan tekemisessä sellaisten lukutaitokäytäntöjen kanssa, joihin osallistumalla lapsille voi syntyä yhteisöllisessä toiminnassa henkilökohtainen ja kokemuksellinen suhde tietoon. Tällaisessa toiminnassa oppilaat ovat suunnittelijoita (students-as-designers): luovia, reflektiivisiä, aktiivisia ja sitoutuneita toimijoita (Kimber & Wyatt-Smith 2006, 26–28), jotka tekevät ratkaisuja esimerkiksi sen suhteen, miten yhteisössä toimitaan tai millaisia ilmaisun keinoja valitaan. Näin on mahdollista, että syntyy jaettua, omakohtaista ja monimuotoista tietoa, joka tässä tapauksessa kiinnittyy mediatuottamiseen.



**Kuvio 3.** Mediatuottamisen lukutaitokäytännöistä tietoon

Koulun toimintakulttuuria strukturoivat rakennetekijät, kuten aika ja opettajan ja oppilaan stereotyyppiset roolit (esim. Syrjäläinen 1990; Tolonen 2001; Rasku-Puttonen 2005), asettavat kuitenkin puitteet tämänkin mediapajan toteuttamiselle ja tiedon luomisen pedagogikalle. Oppituntirakenteisiin, resurssisiin ja yhteistyöhön liittyviin pulmiin on törmätty myös yleisemmin, kun mediakasvatusta on toteutettu koulussa (esim. Kotilainen & Rantala 2007, 142–143). Vaikka oppilaat ovat mediapajassa ainakin periaatteessa aktiivisia toimijoita, näkyy mediapajan arjessa myös heidän roolinsa ammattitaitoisina oppilaina (professional pupils), jotka tietävät miten käyttäytyä luokahuoneessa ja sen ulkopuolella ja ovat sosiaalistuneet näkemään koulutiedon klassisesti oppiaineisiin jaettuna (Gordon ym. 2004, 71–76). Vanhat perinteet ja sisäistetyt käsikirjoitukset oppilaan roolista ja koulutiedosta näyttävät elävän edelleen siitä huolimatta, että toimitaan uuden, digitaalisen median parissa.

Tiedonhaun jääminen irralliseksi muusta mediatuottamisesta nostaa esiin kysymyksiä näiden prosessien ohjaamisesta ja erityisesti reflektoinnista. Tällaisia kysymyksiä on aikaisemminkin pohdittu esimerkiksi tutkimuksissa opiskelijoiden tiedonhausta ja -käytöstä (ks. esim. Nilsson 2005). Ohjauksen ja reflektoinnin paikkoja mediapajassa voisivat olla luokan yhteiset arviointi- ja ryhmäkeskustelut, jotka tässä tapauksessa toteutuivat enemmän osana tutkimusaineiston hankintaa. Oppilaat pohtivat haastattelukeskusteluissa paljon esityk-

sen ja todellisuuden vastaavuutta sekä esittämisen ja ilmaisun tapoja. Tämä problematiikka liittyy mediakasvatuksen tavoitteisiin erityisesti representaation käsitteen kautta, koska representaatiolla viitataan juuri kysymyksiin todellisuuden esittämisestä erilaisista näkökulmista (esim. Kupiainen ym. 2006, 11–12; Buckingham 2003b). Oppilaat siis törmäsivät representaatioon liittyviin asioihin mediatuottamisessa, mutta niitä ei vielä nostettu tietoisesti pohdinnan kohteeksi. Myöskään mediatuottamisen prosessia ei juuri reflektoitu, vaikka sitä kautta esimerkiksi tiedonhaun merkitys osana kokonaisuutta olisi voinut tulla näkyvämmäksi.

## Pohdinta

Tässä artikkelissa on yhden tapaustutkimuksen perusteella kuvattu, millaisia lukutaitokäytäntöjä koulun mediatuottamisessa voi syntyä ja miten ne voivat haastaa koulun perinteisen käsityksen tiedosta. Luova mediakirjoittaminen, yhteisöllinen suunnittelu ja multimodaalinen ilmaisu ovat tutkitun Kar2ouche-mediapajan lukutaitokäytäntöjä, jotka mahdollistavat uusia näkökulmia kohti jaettua, monimuotoista ja omakohtaista koulutietoa. Muuttuvat suhteet mediaan koulun ulkopuolella ja koulussa voisivat siis muuttaa suhteita koulutietoon. Kyse on painopisteen siirtymisestä koulun perinteisesti painottamista tietosisällöistä informaatioyhteiskunnassa tarvittaviin ajattelun ja toiminnan välineisiin. Muutokseen tarvitaan kuitenkin sellaista tiedon luomisen pedagogiikkaa, jossa aktiivisesti kiinnitetään huomiota esimerkiksi reflektointiin osana mediatuottamista.

Synnyttävätkö kuvatulaiset mediatuottamisessa esiin tulleet uudet lukutaitokäytännöt sitten tiedon luomisen pedagogiikkaa? Oppilaat osallistuivat mediapajassa tutkivaan yhteisöön, joka toimi hyvin omaehtoisesti. Tietoisemman tiedon luomisen pedagogiikan toteuttamiseksi opetuksessa voisi olla tarpeen kiinnittää enemmän huomiota esimerkiksi ryhmäprosesseihin ja reflektioon. Mediatuotannon teemat suuntasivat ajattelemaan koulun ulkopuolella olevaa

problemaattista sosiaalista todellisuutta, mutta viime kädessä pyrkimys oikean faktatiedon ja valmiiden vastausten etsimiseen näkyi monessa kohdin toiminnan taustalla. Median parissa työskentely haastoi perinteisen oppiainejaon, mutta koska toiminta oli oppilaille muusta koulutyöstä eroavaa, hauskaa mediapajaa, on sen merkitystä laajemmin koulun tiedonjärjestyksiin vaikeaa arvioida vielä tämän tutkimuksen pohjalta. Lähtökohtaisesti oppilaat nähtiin mediapajassa tiedon luomisen pedagogiikan mukaisesti ajattelevina ja refleksiivisinä toimijoina. Reflektointia voisi kuitenkin ohjata esimerkiksi mediakasvatuksen käsitteellisten aihealueiden kautta. Mediatuottamisessa ei myöskään ollut kyse valmiin tiedon omaksumisesta, vaan suhteiden ymmärtämisestä itse suunnitellusta asiasisällöstä. Oivalluksen hetkiä varmasti oli, mutta niistäkin olisi mediapajassa voinut tavoitteellsemmin luoda yhteisiä oppimistilanteita.

Artikkelissa raportoitua tapaustutkimusta voidaan arvioida Bill Greenin (1988) niin kutsutun 3D-mallin avulla (ks. esim. Lankshear & Snyder 2000; Kimber & Wyatt-Smith 2005). Malli suuntaa huomion kolmenlaisiin lukutaidon ulottuvuuksiin, kun uutta mediaa käytetään luokkahuoneessa. Operationaalinen ulottuvuus viittaa teknologian soveltamiseen erilaisissa käyttötilanteissa, tässä tapauksessa yksinkertaisesti Kar2ouche-ohjelmiston ongelmattomasti sujuneeseen käyttöön. Kulttuurinen ulottuvuus tarkoittaa oppimisen ja opettamisen liittämistä autenttiseen toimintaan, käytäntöihin ja osallistumiseen yhteisöissä sekä sitä, että tuotaessa uusia lukutaitoja koulun arkeen huomio pitäisi kiinnittää luokkahuoneen vuorovaikutuksen ohella koulun kulttuuriseen kontekstiin. Kouluopetusta ja -oppimista kehystävät tekijät, kuten aika ja perinteiset oppilaan ja opettajan roolit suhteessa tietoon, tulevat vastaan myös tässä tapaustutkimuksessa. Faktojen, periaatteiden tai tekniikoiden tietäminen ja halu löytää oikeaa ja varmaa tietoa tuntuu edelleen olevan keskeinen osa koulutyön arkea. Mediatuottaminen selvästi madaltaa koulun kulttuurisia aitoja, mutta edelleen tarvitaan enemmän oppilaiden jaetun, omakohtaisen ja monimuotoisen tiedon näkyväksi tekemistä ja arvostamista, eli aikaa, tilaa ja tahtoa tiedon luomisen pedagogiikalle.

Greenin mallin kolmas, kriittinen ulottuvuus puolestaan painottaa jatkuvaa kriittistä näkökulmaa niin sisältöihin kuin omaan työskentelyyn sekä toiminnan kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. Tapaustutkimuksessa tällainen kriittinen näkökulma ei juuri tule esille. Kriittisyyden puuttuminen on hyvin tyypillistä mediatuottamisessa, jossa usein keskitytään tuottamisen tekniseen prosessiin (esim. Frechette 2002). Kuitenkin juuri sen kautta, että itse osallistutaan median tekemiseen voisi ymmärrystä mediatuottamisen kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta kontekstista syntyä (esim. Lankshear & Knobel 2006, 256). Lukutaitokäytäntöihin osallistumisen ohella olisi tärkeää tuoda kriittinen näkökulma esiin kiinnittämällä tietoisesti huomio kriittisiin tiedon hankinnan, arvioinnin ja tuottamisen taitoihin. Lisäksi kriittisyys koskee itse lukutaitokäytäntöjen kulttuurista ja yhteiskunnallista kontekstia. Tapaustutkimuksessa voitaisiin esimerkiksi kysyä, miksi luovuus on niin tärkeää: aidon ihmisenä kasvun, itsensä ilmaisemisen vai vain työelämän peräänkuuluttamien taitojen vuoksi?

Narratiivisuus, yksi uusien lukutaitojen tärkeä ulottuvuus (esim. Härkönen 1999), korostuu mediatuottamisessa. Narratiivisuudella Härkönen viittaa ihmisen tapaan jäsentää maailmaa ja työstää identiteettiään tarinoiden kautta. Mediatuottamisessa narratiivisuus kytkee esimerkiksi yhteen oppilaan kokemusmaailmoja arjessa ja koulussa. Mediakasvatuksen laajemmat kasvatukselliset ja sivistykselliset tavoitteet toteutuvatkin osaltaan juuri oppilaiden narratiivisen identiteettityön kautta. Mutta tuleeko kouluista sitten pelkkiä tarinapajoja? Lankshear ja Knobel (2006, 259–260) toteavat, että uusien lukutaitojen tuominen luokkahuoneeseen ei tarkoita koulujen muuttumista leikkikentäksi: kouluopetuksella saa ja pitää olla omat mediakulttuurista eroavat kasvatukselliset tavoitteensa. Mediakulttuuria ei kuitenkaan enää voi sulkea luokkahuoneen ulkopuolelle, ja siksi sille on syytä avata ovet mielekkäällä tavalla, esimerkiksi mediatuottamisen muodossa. Kyse on oppilaiden maailmojen ja kokemusten arvostamisesta sekä oppimisen ja opetuksen kiinnittymisestä oppilaille merkityksellisiin asioihin. Kuten Lankshear ja Knobel muistuttavat, jo John Dewey korosti aikanaan oppilaiden



persoonallisen ja kulttuurisen kokemusten asettamista oppimisen lähtökohdaksi. Haasteena koulussa on ottaa mediakasvatus mukaan, ei hauskana vaihteluna, vaan osana arkea.

Lopuksi voidaan pohtia tapaustutkimuksen antia lukutaitokeskustelulle. Tässä tutkimuksessa uusia lukutaitoja tutkittiin autenttisisa koulun kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissa, missä niitä myös käytettiin. Sosiokulttuurista lukutaitonäkemyistä seuraten tällaisina tilanteisiin sidottuina uusia lukutaitoja voisi olla tärkeä jatkossakin tutkia. Tässä tutkimuksessa kontekstia olisi voinut tarkastella lisäksi esimerkiksi koulun teknisen infrastruktuurin, opettajuuden tai koulukulttuurin näkökulmista. Tapaustutkimuksessa uusia lukutaitoja tutkittiin mediatuottamisen yhteydessä ja yleisellä tasolla, jossa uudet lukutaidot ikään kuin koottiin yhdeksi kokonaisuudeksi. Jatkossa olisi perusteltua tarkastella uusia lukutaitoja eritellymmän, esimerkiksi keskittyen eri kohdealueisiin kuten informaatiolukutaitoon, medialukutaitoon tai luovan yhteistoiminnallisuuden herättelemään lukutaitovaateisiin (ks. esim. Korhosen artikkeli dialogisesta lukutaidosta toisaalla tässä julkaisussa). Tällainen tutkimus voisi olla tarpeen erityisesti, jos uusien lukutaitojen erittely ja operationalisoiminen nähdään tarpeelliseksi. Sama koskee uusien lukutaitojen opettamista: pitäisikö niitä tuoda kouluun kokonaisvaltaisemmin esimerkiksi kuvatuunlaisen mediatuottamisen yhteydessä, vai eriytyneemmin omilla kursseillaan? Joka tapauksessa lisää tutkimusta uusista lukutaidoista ja koulujen perinteisten tietokäsitysten pulmista tarvitaan. Hedelmällinen jatkotutkimuksen aihe on perehtyä tarkemmin esimerkiksi tässä tutkimuksessa esiin nostettuihin luoviin, yhteisöllisiin ja multimedialisiin lukutaitokäytäntöihin.

## Lähteet

- Aaltonen, J. 2006. Todellisuuden vangit vapauden valtakunnassa – Dokumenttielokuva ja sen tekoprosessi. Taideteollinen korkeakoulu julkaisusarja A 70. Helsinki: Like.
- Bawden, D. 2001. Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of documentation* 57: 2, 218–259.
- The benchmarking access and use of ICT in European schools 2006. European Commission. Saatavilla osoitteessa: [http://ec.europa.eu/information\\_society/europe/i2010/docs/studies/final\\_report\\_3.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/europe/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf) (käytetty 16.7.2007).
- Bowell, T. & Kemp, G. 2002. Critical thinking. London: Routledge.
- Bruner, J. 1990. Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckingham, D. 2003a. Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review* 73: 3, 309–328.
- Buckingham, D. 2003b. Media education, literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. 2005. Media literacy of children and young people. A review of research literature on behalf of Ofcom. Saatavilla osoitteessa: [http://www.ofcom.org.uk/advice/media\\_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml\\_children.pdf](http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf) (käytetty 16.7.2007).
- Buckingham, D. & Sefton–Green, J. 1994. Cultural studies goes to school: reading and teaching popular media. Lontoo: Taylor & Francis.
- Burn, A. 2005. ”Potter–Literacy” – from book to game and back again; literature, film, game and cross-media literacy. In *Papers: Explorations into Children’s Literature* 14: 3.
- Chauvin, B. A. 2003. Visual or media literacy? *Journal of visual literacy* 23: 2, 119–128.
- Cummins, J. 2005. Afterword. Teoksessa: K. Pahl & J. Rowsell, *Literacy and education. Understanding the new literacy studies in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing, 140–152.
- E-learning Nordic 2006. Impact of ICT on education. Copenhagen: Ramboll Management. Saatavilla osoitteessa: <http://www.wupload>.

- pls.ramboll.dk/eng/Publications/EvaluationAndResearch/ElearningNordic2006\_English.pdf (käytetty 16.7.2007).
- Frechette, J. D. 2002. Developing media literacy in cyberspace : pedagogy and critical learning for the twenty-first-century classroom. Westport, CT: Praeger.
- Gee, J. P. 2003. What video games have to teach us about learning and literacy. New York: Palmgrave Macmillan.
- Goodson, I. 1997. Subject knowledge: Readings for the study of school subjects. London: Routledge Falmer.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making Spaces: Citizenship and difference in school. New York: Palmgrave Macmillan.
- Green, B. 1988. Subject specific literacy and school learning: a focus on writing. *Australian Journal of Education* 32: 2, 156–179.
- Haapasalo, L. 1994. Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu. Jyväskylä: Medusa.
- Härkönen, R.–S. 1999. Uudet sukupolvet – uudet lukupolvet. *Tiedepoliittikka* 4, 53–55.
- Kellner, D. & Share, J. 2005. Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 26: 3, 369–386.
- Kimber, K. & Wyatt–Smith C. 2006. Using and creating knowledge with new technologies: a case for students-as-designers. *Learning, Media and Technology* 31: 1, 19–34.
- Kist, W. 2004. The New literacies movement. Reading and writing in the digital age. *Independent School* 63: 4, 23–36.
- Kist, W. 2005. New literacies in action. Teaching and learning in multiple media. New York: Teachers College Press.
- Kotilainen, S. & Rantala, L. 2007. Yhteiskunnallista mediakasvatusta tietoverkossa. Teoksessa: P. Arola & P. Sallila (toim.) *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 128–148.
- Kotilainen, S. & Vainionpää, J. 2005. Kyselyn ja haastattelujen antia: Ykköstarpeena mediakasvatuksen aseman vahvistaminen. Teoksessa: S. Kotilainen & S. Sintonen (toim.) *Mediakasvatus 2005*.

- Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisuja 5, 18–27.
- Kupiainen, R. 2002. Mediakokemuksia viihteen, mielihyvän ja nautinnon labyrinteissa. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median sylissä: Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura.
- Kupiainen, R., Niinistö, H., Pohjola, K. ja Kotilainen, S. 2006. Mediakasvatustusta alle 8-vuotiaille. Keväällä 2006 toteutetun Media-muffinssi-kokeilun arviointia. Journalismin tutkimusyksikkö, Tampereen yliopisto.
- Lahikainen, A.R., Hietala, P., Inkinen, T., Kangassalo, M., Kivimäki, R. & Mäyrä, F. 2005. (toim.) Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Lankshear, C. & Knobel M. 2006. New literacies: Everyday practices and classroom learning. Second edition. Mc Graw Hill: Open University Press.
- Lankshear, C. & Snyder, I. 2000. Teachers and technoliteracy. Managing literacy, technology and learning in schools. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. 2007. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Lipman, M. 2003. Thinking in Education. West Nyack, NY: Cambridge University Press.
- Livingstone, S. 2002. Young people and new media: Childhood and the changing media environment. London: Sage.
- Livingstone, S. 2004. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. The Communication Review 7, 3–14.
- Livingstone, S. & Bober, M. 2004. Taking up opportunities? Children's uses of the internet for education, communication and participation. E-Learning 1:3, 395–419. Saatavilla osoitteessa: [http://www.worldwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=elea&vol=1&issue=3&year=2004&article=5\\_Livingstone\\_ELEA\\_1\\_3\\_web&cid=84.251.241.5](http://www.worldwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=elea&vol=1&issue=3&year=2004&article=5_Livingstone_ELEA_1_3_web&cid=84.251.241.5). (Käytetty 16.7.2007)

- Livingstone, S. & Bovill, M. 2001 (toim.) *Children and their changing media environment. A European comparative study*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- MediaAppro 2006. A European research project: the appropriation of new media by youth. European Commission & Safer Internet Action Plan. Saatavilla osoitteessa: <http://www.mediapro.org/publications/finalreport.pdf> (käytetty 16.7.2007).
- Muller, J. 2000. *Reclaiming knowledge : Social theory, curriculum and education policy*. Routledge.
- Neilson, A. 1989. *Critical thinking and reading: Empowering learners to think and act*. Bloomington: ERIC Clearinghouse on reading and communication skills.
- Nilsson, L.-E., Eklöf, A. & Ottoson, T. 2005. Copy-and-paste-plagiarism: Technology as a blind alley or a road to better learning? Paper presented at the 33rd congress of the Nordic Educational Research Association (NERA) in Oslo, Norway, 10th to 12th of March.
- Pahl, K. & Rowsell, J. 2005. *Literacy and education. Understanding the new literacy studies in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Potter, J. 2005. "This brings back a lot of memories" – a case study in the analysis of digital video production by young learners. *Education, Communication & Information* 5:1, 5–23.
- Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–104.
- Rideout, V., Roberts, D.F., Foehr, U.G. 2005. *Generation M: Media in the lives of 8–18 year-olds. A Kaiser Family Foundation Study*. Saatavilla osoitteessa: <http://www.kff.org/entmedia/upload/Generation-M-Media-in-the-Lives-of-8-18-Year-olds-Report.pdf> (käytetty 16.7.2007).
- Saarikoski, P. 2006. "Bittinikkareista tulevaisuuden päätöksentekijöitä?" *Tietokoneelukutaito ja koulun atk-opetuksen alku Suomessa 1980-luvulla*. Teoksessa H. Salmi, P. Paju, J. Parikka, P. Saarikoski, T. Sihvonen & J. Suominen (toim.) *Välimuistiin kirjoitetut. Lukuja suomen tietoteknistymisen kulttuurihistoriaan*. K&H, Kulttuurihistoria, Turun yliopisto, 80–108.

- Salo, U. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Acta Universitatis Lapponiensis 24. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Sefton-Green, J. 2005. Timelines, timeframes and special effects: software and creative media production. Education, Communication & Information 5:1, 99–110
- Selwyn, N. 2006. Exploring the "digital disconnect" between net-savvy students and their schools. Learning, Media and Technology 31:1, 5–17.
- Sintonen, S. 2005. Mediataidoista kulttuurista voimaa. Teoksessa: S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura.
- Street, B. 2003. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current issues in Comparative Education 5:2, 77–91.
- Suoninen, A. 2004. Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä. Nykyculttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 81. Jyväskylän yliopisto.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajan tulee tietää. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. & Lehtimäki, H. 2003. Verkostososiaalisuus ja nuoret. Teoksessa: S. Kangas & Kuure T. (toim.) Teknologisoituvu nuoruus. Nuorten elinot vuosikirja. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 33. Nuorisosiain neuvottelukunta, Nuora, julkaisuja 26. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 30–38.
- Suoranta, J, Lehtimäki, H. & Hakulinen S. 2001. Lapset tietoyhteiskunnan toimijoina. Tampereen yliopisto. Tietoyhteiskunnan tutkimuskeskus. Työraportteja 16/2001.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 78.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Varis, T. 2005. (toim.) Uusrenessanssikasvatus, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: Okka-säätiö.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, M. F. 1998. From curriculum to learning: studies in the sociology of educational knowledge. Philadelphia: Taylor & Francis Inc.